

ANYANYELVI NEVELÉS SZÖVEGTANI KERETBEN*

PETŐFI S. JÁNOS – BENKES ZSUZSA

Bevezetés

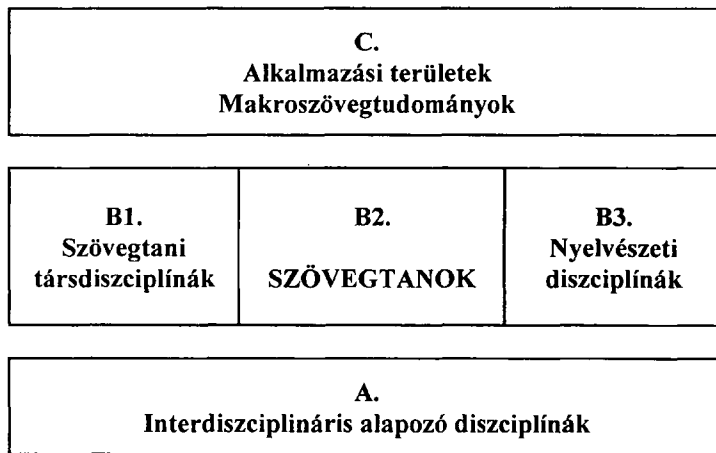
Mindenekelőtt azt szeretnénk hangsúlyozni, hogy az „anyanyelvi nevelés” és „szövegtani keret” szakkifejezéseket mi olyan széles értelemben használjuk, amely magában foglalja az *anyanyelvi környezetben* végbemenő, de *multimediális* – köznyelvi, irodalmi és szaknyelvi – *kommunikáláshoz* napjainkban elengedhetetlenül szükséges kompetencia elsajátíttatását is.

Ez mind meggyőződésünk, mind tapasztalataink szerint olyan – *adekvát diszciplínakörnyezetben* kidolgozott – *integratív szövegtani elméleti keret*et kíván, amely figyelembe tudja venni e kompetencia valamennyi lényeges aspektusát: a *szövegközpontúságot*, a *multimedialitást*, az *interaktivitást*, a több rétegű *poliglott szemléletet*, az ezek mindegyikétől elválaszthatatlan *kreativitást*, és a különféle szövegmegközelítésekhez *optimális explicitéget* biztosító fogalmi és technikai apparátust tud nyújtani.

Előadásunkban – amely a rendelkezésre álló keretek között szükségképpen inkább kommentált fogalomtárnak és tájékoztató bibliográfiának tekinthető, mint álláspontunk diszkurzív kifejtésének – ezekkel, az egymással szervesen összefüggő aspektusokkal kívánunk röviden foglalkozni.

Adekvát diszciplínakörnyezet

Egy integratív szövegtani elméleti keret kidolgozásának (általában véve a szövegtani kutatásnak) adekvát diszciplínakörnyezetét az 1. ábra szemlélteti.



1. ábra

Az „interdiszciplináris alapozó diszciplínák” szakkifejezés a filozófiára, szemiotikára, kommunikációelméletre, pszichológiára, szociológiára, valamint a formális és empirikus metodológiákat kidolgozó diszciplínákra utal, a „szövegtani társdiszciplínák” szakkifejezés olyan diszciplínákra, mint a poétika, narratológia, retorika, stilisztika stb., a „nyelvészeti diszciplínák” szakkifejezés egyrészt a rendszernyelvészetre, a rendszer elemei használatának nyelvészetére, valamint a szövegnyelvészetre, másrészt a verstanra, illetőleg a prozódia tanra általában, végül az „alkalmazási területek” szakkifejezés az élet minden olyan területére, ahol szövegek szerepet játszanak, elsősorban a különféle szaktudományokra, beleértve a többi szektorral kapcsolatban már említetteket is, amelyek ily módon egyidejűleg alapozó vagy társtudományok és alkalmazási területek.

Bibliográfiai utalások: A *diszciplínakörnyezet* tematikához lásd elsősorban: PETŐFI: 1995., *Officina textologica* 1., valamint *Szemiotikai szövegtan* 9-11. A diszciplínakörnyezet valamennyi diszciplínájához lásd PETŐFI – BENKES: 1998., ezen túlmenően a szövegtan és a szövegtani társdiszciplínák kapcsolatához lásd a *Szemiotikai szövegtan* 12. „Diskusszió” szekcióját (33-135), a szövegtan és a nyelvészeti diszciplínák kapcsolatához az *Officina textologica* eddig megjelent füzetait, a szövegtan és az alkalmazási területek kapcsolatához PETŐFI: 1999a.

Integratív szövegtani elméleti keret

Szövegközpontúság. Ma már közhely annak emlegetése, hogy a kommunikáció központi egysége az élőszóban elhangzó vagy a valamilyen közvetlen vizuális közvetítést lehetővé tevő szöveg. Ugyanakkor nem rendelkezünk sem egy többé-kevésbé mindenki által elfogadható *szövegmeghatározással*, sem azoknak a követelményeknek a listájával, amelyeknek egy adekvátnak tartható szövegtan eleget kell tennie.

Ami a *szövegmeghatározást* illeti, azzal kapcsolatban – a Bevezetésben felsorolt aspektusokat szem előtt tartva – a következő szempontokat tartjuk a leglényegesebbeknek:

- (a) nemcsak a hagyományos értelemben szövegnek tartott verbális objektumokat célszerű „szöveg”-nek nevezni, hanem valamennyi olyan – bizonyos feltételeknek eleget tevő – multimediális kommunikátumot, amelynek verbális összetevője is van,
- (b) a ’szöveg’-ség – más szóval: az azoknak a „bizonyos feltételek”-nek való eleget tevés – nem belső (nem inherens) tulajdonsága egy kommunikátumnak, hanem az alkotója és/vagy befogadója által hozzárendelt tulajdonság,
- (c) egy alkotó és/vagy befogadó szövegnek tart egy olyan verbális összetevővel is rendelkező multimediális kommunikátumot, amely véleménye szerint egy tényleges vagy feltételezett kommunikációs helyzetben egy tényleges vagy feltételezett domináns kommunikatív funkciót betölteni képes, továbbá erre a helyzetre, valamint erre a funkcióra vonatkozóan folytonosnak és teljesnek tekinthető,
- (d) a szövegek tehát nem ’langue’ vagy ’parole’ elemek, hanem egyidejűleg elemei egy (multimediális) nyelvi rendszer felépítésére, egy ilyen

rendszer elemeinek ko- és kontextuális alkalmazhatóságára, a kommunikátumok poétikai, narratívai, retorikai makrostrukturáltságára, valamint általában a világra vonatkozó ismeretek használatának, s

- (e) mint ilyenek kommunikációsztuációtól és kommunikatív funkcióktól függő formai és szemantikai-pragmatikai architektónikával rendelkező komplex jelek.

E meghatározás szempontjait alapul véve adekvátnak tartható *szövegtan*, véleményünk szerint, csak egy speciális diszciplinakeretben kidolgozott és speciális felépítéssel rendelkező szemiotikai szövegtan lehet. Olyan, amelyik

- (α) számot tud vetni egy szövegnek tartott objektum multimediális felépítésével,
- (β) megfelelő módon tudja kezelni a szövegek alkotóikkal és/vagy befogadóiikkal való kapcsolatát,
- (γ) a szituációtól és kommunikatív funkcióktól függő folytonosság és teljesség értelmezéséhez és elemzéséhez megfelelő elméleti apparátust tud nyújtani,
- (δ) operálni tud a (d) pontban felsorolt ismeretek szerves egységével, s
- (ε) mindezen tulajdonságok együttes figyelembevételéhez adekvát szemiotikai 'komplex jel'-modellt tud értelmezni.

A széles értelemben vett anyanyelvi nevelés kereteként ilyen szövegtan igényével alkalmazzuk mi a *szemiotikai textológiát*, feladatának tekintve a következőkben itt felsorolt valamennyi téma explicit tárgyalását.

Bibliográfiai utalások: A *szövegfogalom értelmezéséhez és egy integratív szövegtannal szemben támasztott általános követelményekhez* lásd: PETŐFI: 1990., valamint PETŐFI – BENKES: 1998. (Ez utóbbi mű egyébként valamennyi szövegtani témához tájékoztató irodalomként használható.)

Multimedialitás. A multimedialításra való irányultság egyrészt kellő módon differenciált terminológia, másrészt adekvát elméleti és gyakorlati szövegmegközelítés alkalmazását jelenti.

A *terminológia* szintjén mindenekelőtt célszerűnek tartunk különbséget tenni *szemiotikai* és *technikai* médiumok között, az előbbieket közé sorolva a verbális és nonverbális – zenei, képi, kinezikai, proxemikai stb. – médiumokat, az utóbbiak közé az újságot, könyvet, filmet, CD-t, CD-ROM-ot, komputert, INTERNET-et stb. E megkülönböztetés alapján „multimediális kommunikátum”-nak nevezzük mindazokat a kommunikátumokat, amelyek felépítésében legalább két szemiotikai médium elemei részt vesznek, és „multimediális szöveg”-nek mindazokat, amelyek felépítésében egyik médium elemeiként a verbális médium elemei játszanak szerepet. Azt a kérdést, hogy a két említett médiumtípus mellett szükséges-e a médiumok egy átmeneti típusáról is beszélni, valamint azt, hogy vannak-e egyáltalán uni- (vagy más néven mono-) mediális szövegek, itt csupán megemlítjük.

Nyilvánvaló, hogy az anyanyelvi nevelésben mind a multimediális szövegek (a verbális és képi összetevőt tartalmazóak éppúgy, mint a verbálisat és bármely más nem verbálisat), mind a technikai médiumok jelentős szerepet játszanak. A *multimediális szövegek* között külön említést érdemelnek az úgynevezett „vizuális költészet” körébe sorolható kompozíciók, valamint a ’hangosított (írott) szövegek’, beleértve a színpadon előadott drámaszövegeket is. Valamennyi jó lehetőséget nyújt alapvető szövegpszemantikai és szövegpragmatikai kérdések elemzéséhez, a drámaszövegek – már rendezői utasításai révén is – a szemtől szembe folytatott élőszóbeli multimediális kommunikáció több jelentős aspektusának a tárgyalásához. A *technikai médiumokkal* kapcsolatban elemezni kell egyrészt a komputerek által, a CD-ROM-okon, valamint az INTERNET-en létrehozható multimediális hiperszövegek elméleti aspektusait (a digitalizáció következményeit éppúgy, mint azt a tényt, hogy velük egy olyan új szövegtípus jött létre, amely módosítja eddigi szövegfogalmunkat is), másrészt módszertani jelentőségüket multimediális dokumentumanyag feldolgozásában, kitérve a didaktikai segédeszközként rendelkezésre álló hiperszövegek használatára is.

A multimediális szövegek megközelítései elméleti és gyakorlati kérdéseinek tárgyalásakor különös hangsúlyt célszerű helyezni egyrészt a percepció (elsősorban az úgynevezett ’naiv percepció’ lehetetlensége) aspektusainak, másrészt a különféle mediális szövegösszetevők egymáshoz való lehetséges viszonyainak az elemzésére. Ez utóbbi elemzés többek között lehetőséget ad egy legalább minimális ’multimediális szöveg’-tipológia létrehozásához is.

Bibliográfiai utalások: A *multimedialitás* tematikához lásd *Multimédia*, 1996., 1998., *Szemiotikai szövegtan* 7., valamint 10-11., PETŐFI – BENKES: elők., amelynek bevezető része megjelent az *Iskolakultúra* 2000. évi 5. számában.

Interaktivitás. Az anyanyelvi nevelés keretében érdemben kell foglalkozni mind az interaktivitás élőnyelvi dialogikus kommunikációban betöltött szerepével, mind a szövegek és befogadók közötti interaktivitás aspektusaival. Ez utóbbit azért tartjuk elsődlegesen fontosnak, mert szerves részét képezi a dialogikus kommunikációbeli interaktivitásnak is.

A *szövegek és befogadók közötti interaktivitás* alaptétele az, hogy a szövegek jelentése a szövegek fizikai manifesztációja és befogadók befogadás során alkalmazott (reaktívált) tudása, hiedelmei, feltételezései, valamint az ezek alapján létrejövő elvárásai interakciójának az eredménye.

Ami a *befogadás* makrotípusait illeti, azokra a következő tipológiai megkülönböztetések alkalmazhatók: *intuitív* (azaz egyetlen, többé-kevésbé ismert elmélet utasításait sem követő) *vs teoretikus* (egy többé-kevésbé ismert elmélet utasításait követő), valamint *professzionális* (adott szövegtípusra vonatkozóan kodifikált kérdésekre tekintettel lévő) *vs privát* (kizárólag azt kereső, hogy mit mond(hat) a befogadandó szöveg egy kodifikált kérdésekre tekintettel nem lévő befogadónak). Valamennyi befogadó e két makronézispont kombinációjának valamelyikével hajtja végre szövegbefogadását (szöveginterpretációját), amelyeknek úgyszintén különféle típusai állapíthatók meg. Ezek a típusok a következő megkülönböztetés-párok kombinációival jellemezhetők: *értelmező vs értékelő, leíró vs argumentatív, strukturális vs procedurális*. Meggyőződésünk, hogy az anyanyel-

vi nevelés keretében egyrészt a teoretikus-professzionális makronézőpont szükségképpen további érvényesítése mellett az intuitív-privát makronézőpont alkalmazásának is megfelelő teret kell biztosítani, másrészt, hogy az eddiginél nagyobb súlyt kell helyezni az értelmező és értékelő interpretáció megkülönböztetésére.

Bibliográfiai utalások: Az *interaktivitás* tematikához általában lásd PETŐFI – BENKES: 1998.

Poliglott szemlélet. A 'poliglottizmus'-fogalom kellően széles értelmezése alapján véleményünk szerint a poliglott szemlélet következő megnyilvánulásaira kell különös figyelmet fordítani.

Mindenekelőtt az eredeti értelemben vett poliglott szemléletre, amely az anyanyelvi nevelés vonatkozásában úgy fogalmazható meg, hogy senki nem ismerheti meg kellőképpen anyanyelvét, ha soha nem nézte azt legalább egy másik nyelv szemüvegén keresztül. Ez a szemüveg számunkra természetesen szövegtani szemüveget jelent.

Tágabb értelemben e szemlélet körébe soroljuk a különféle multimediális nyelveknek mint nyelveknek (valamint nyelvészetüknek/'szöveg'-tanuknak) összehasonlító vizsgálatát, amely ki kell terjedjen olyan (nyelvfilozófiai) kérdésekre az elemzésére is, mint a referencia és koreferencia velük kapcsolatos értelmezésének módja.

Egy lépéssel továbbmenve e szemlélet körébe soroljuk a különféle szaknyelvek összehasonlító szövegtani vizsgálatát is, minimálisan azokat, amelyek az iskolai oktatás keretében használatosak.

Túl annak a kérdésnek a vizsgálatán, hogy az említett nyelvek melyike és milyen módon figuratív (metaforikus), itt említenénk a fogalmi és a szimbolikus megismerés megkülönböztetése és mindkettő fontossága hangsúlyozásának szükségességét, az előbbiét, mint elsősorban a körülöttünk lévő világ, az utóbbit, mint elsősorban a magunk megismerésének eszközt.

S végül, de nem utolsósorban, ide sorolnánk a multimediális hipertextusok létrehozására szolgáló különféle szoftverek összehasonlító megismerését/megismertetését és összehasonlító elemzését is.

Bibliográfiai utalások: Az *Officina textologica* című sorozat létrehozásának fő motivációja a *poliglott szemlélet* eredeti értelmében való alkalmazása számára publikációs és diszkussziós fórum létrehozása. Lásd elsősorban a sorozat 1. és KISS SÁNDOR (szerk.) elők. füzetét. A *szaknyelvek és a tankönyvek nyelve* problematikájához lásd a *Szemiotikai szövegtan* jelen, 13. számát.

Kreativitás. Nyilvánvaló, hogy mind a kommunikátumok létrehozása, mind valamennyi kommunikátummal vagy kommunikátumon végrehajtott művelet végrehajtása kreativitást igényel. Ennek a sokarcú kreativitásnak azonban itt csupán azokkal a megnyilvánulási formáival foglalkozunk, amelyeket az utóbbi években az analitikus szöveg-megközelítés előkészítéséhez bevezetett (és mind tanárok, mind hallgatók / tanulók széles körében kipróbált), úgynevezett *kreatív gyakorlatok* elvégzése kíván meg. Ezeket a gyakorlatokat egyrészt a tanulók szövegek iránti érdeklődésének felkeltésére / fokozására hoztuk létre, másrészt annak érdekében, hogy a tanárok kezébe olyan eszközt ad-

junk, amelynek segítségével tanítványaik adott szövegaspektusra vonatkozó előismereteiről sajátos módon nyerhessenek legalább részleges tájékoztatást.

E gyakorlatok két főtípusát különböztetjük meg. Az egyikhez tartozó gyakorlatokat „*kreatív produktív*”, a másikhoz tartozókat „*kaleidoszkopikus*” gyakorlatoknak nevezzük, s az előbbieket a tanulók számára ismeretlen, az utóbbiakat a tanulók számára ismert szövegekkel kapcsolatban végeztetjük el. Kreatív produktív gyakorlatok esetében egy-egy eredeti szöveg manipulált változatából hozatunk létre (vagy több manipulált változatából választatunk ki) számukra elfogadható szöveget, kérve tőlük természetesen az elfogadhatóság megokolását is, kaleidoszkopikus gyakorlatok esetében pedig a tanulókkal manipuláltatunk egy-egy eredeti szöveget, kérve tőlük annak kifejtését, hogy az általuk elvégzett manipulációk eredményeként véleményük szerint mi változik meg a szóban forgó szöveg 'jelentés'-ében. A manipulációk irányulhatnak elsődlegesen a szövegek fizikai testének megjelenési formájára, az ahhoz rendelhető formai vagy nyelvi-szemantikai felépítésre, de irányulhatnak annak a 'világdarab'-nak a felépítésére is, amely abban a fizikai testben feltételezhetően kifejezésre jut. Azért beszélünk elsődleges irányultságról, mert a szövegek bármelyik összetevőjét 'érintjük' is, vele 'mozdul' a többi összetevő is.

A kreatív gyakorlatok egyaránt alkalmazhatók egy-egy nyelvtani vagy egy-egy tet-szöleges természetű szövegtani aspektus megvilágítására. Bármilyen szöveget manipulálunk vagy manipuláltatunk, annak az eredeti mű jobb megismertetése / megértetése a célja. Jóllehet kreatív gyakorlatok a legkülönbözőbb szövegtípushoz tartozó szövegeken / szövegekkel elvégezethetők, tekintettel a nyelv- és irodalomoktatás szoros kapcsolatára, eddigi gyakorlataink túlnyomó többsége irodalmi szövegekre irányul.

Bibliográfiai utalások: A *kreativitáshoz* általában lásd PETŐFI: 1999c., a *kreatív gyakorlatokhoz* általában BENKES – PETŐFI: elők., a *kreatív produktív gyakorlatokhoz* PETŐFI – BENKES: 1992., PETŐFI – BÁCSI – BENKES – VASS: 1993., valamint PETŐFI – BÁCSI – BÉKÉSI – BENKES – VASS: 1994., a *kaleidoszkopikus gyakorlatokhoz*: BENKES – NAGY – PETŐFI: 1996., valamint BENKES – PETŐFI: 1996.

Optimális explicitég. Valamennyi szövegtani művelet elvégzése és eredményeinek explicit bemutatása megkívánja a *tárgynyelv* és a *metanyelv* szigorú elkülönítését. Különösen komplex feladat ez a *verbális nyelvekkel* való iskolai foglalkozás gyakorlatában: elsősorban azért komplex, mert verbális (tárgy)nyelvekről kell beszélnünk, s e beszédhez úgyszintén verbális (meta)nyelvet kell használnunk, másodsorban pedig azért, mert a metanyelv komplexitása egyik oktatási szinten sem haladhatja meg a tanulók 'befogadási' szintjét.

Itt kizárólag a grammatika oktatásának kérdéseinél maradva, a szövegközpontúság (azt hisszük vitathatatlan) alapelvéből kiindulva, a következő szempontokat tartjuk mindenképpen megszívlelendőnek: (a) világosan körvonalazni kell a rendszernyelvészet, a szövegnyelvészet és a szövegtan egymástól alig elválasztható feladatkörét, (b) a (mondat)grammatika olyan felépítéssel kell rendelkezzen, hogy (b1) egyrészt módosítás nélkül alkalmazható legyen a szövegnyelvészeti és szövegtani elemzésben is, (b2) másrészt komplexitásában úgy kell alkalmazkodjék az egyes oktatási szintekhez, hogy ugyanazon fogalmi keretben maradván jusson el a legalacsonyabb komplexitásfoktól a legmagasabbig, maximális mértékben figyelembe véve a modern nyelvészet eddigi eredményeit.

Bibliográfiai utalások: A *nyelvészetek és a szövegtan kapcsolatához* általában lásd DOBI: 2000., az *explicittség kérdése*éhez PETŐFI: 1995., ezenkívül PETŐFI: 1999b., továbbá e téma általános kérdéseéhez a *Szemiotikai szövegtan* kötetét (különösképpen a 9-12. köteteket), elméleti és gyakorlati megvilágításához az *Officina textologica* eddig megjelent füzeteit.

Záró megjegyzés

Tekintettel a korszerű anyanyelvi nevelés fontosságára a fenti megfontolásokból le-szűrhető gyakorlati következtetéseket (az anyanyelvi nevelésnek a ma követelményeihez módosított formáját) a következő három szinten *egyidejűleg* kell megpróbálni megvalósítani: (1) az iskolai oktatás valamennyi szintjén, (2) a tanárképzés valamennyi intézményes formájában, végül (3) optimális tematikájú tanári továbbképzések keretében. Meggyőződésünk szerint csak így érhető el, hogy az anyanyelvi nevelés lépést tudjon tartani a kor követelményeivel.

Jegyzetek

- * Ez az előadás a magyar professzorok – millenniumi – II. világtalálkozóján, Balatonföldváron hangzott el 2000 júliusában.

Irodalomjegyzék

[Tekintettel arra, hogy írásunkban az adott tematikával kapcsolatos *saját* véleményünket juttatjuk kifejezésre, ez az irodalomjegyzék elsősorban olyan művek bibliográfiai adatait tartalmazza, amelyeknek szerzői/társ szerzői voltunk. (PETŐFI S. JÁNOS műveink teljes bibliográfiája megtalálható PETŐFI: 1991-ben, valamint PETŐFI: elők.-ben, BENKES ZSUZSA műveit BENKES – PETŐFI: elők.-ben.)

Nyilvánvaló azonban, hogy a szóban forgó témáról *teljes kép* csak az adott témával foglalkozók valamennyiének véleményét figyelembe véve hozható létre. Ennek a teljes képnek a kialakításához kívánnak segítséget nyújtani többek között a *Szemiotikai szövegtan* és az *Officina textologica* sorozat kötetei is.]

BENKES ZSUZSA – NAGY L. JÁNOS – PETŐFI S. JÁNOS:

1996. *Szövegtani kaleidoszkóp 1. Antológia.* Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.

BENKES ZSUZSA – PETŐFI S. JÁNOS:

1996. *Szövegtani kaleidoszkóp 2. Bevezetés a szövegmegformáltság elemzésébe.* Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.

elők. *Feladatgyűjtemény és módszertani útmutató vers- és prózaszövegek megformáltságának kreatív megközelítéséhez.*

DOBI EDIT:

2000. A koreferenciaelemzés nyelvészeti megközelítése szemiotikai textológiai keretben. In: *Officina textologica* 4, 81-123.

PETŐFI S. JÁNOS:

1990. A nyelv mint frott kommunikációs médium: szöveg. In: PETŐFI S. JÁNOS, *Szöveg, szövegtan, műelemzés (Textológiai tanulmányok)*. Budapest, Országos Pedagógiai Intézet, 3-75. A „Language as a written medium: text”. Chap. 7. in: *An Encyclopedia of language*, ed. by N. E. COLLINGE. London – New York, Routledge, 207-243 magyar nyelvű változata.

1991. *A humán kommunikáció szemiotikai elmélete felé (Szövegnyelvészet – Szemiotikai textológia) / Towards a Semiotic Theory of the Human Communication (Text Linguistics – Semiotic Textology)*. <Kétnyelvű kiadás>. Szeged, Gold Press.
- 1994a. *A jelentés értelmezéséről és vizsgálatáról. A mondatsemiotikától a szövegsemiotikáig (Tanulmányok)*. Párizs – Bécs – Budapest, Magyar Műhely.
- 1994b. *Az explicitég biztosításának feltételei és lehetőségei természetes nyelvi szövegek interpretációjában. A szemiotikai textológiai értelmező interpretáció néhány aspektusa*. Budapest, MTA Nyelvtudományi Intézete.
- 1999a. *Alkalmazott szövegtan vs alkalmazott (szöveg)nyelvészet/stilisztika az anyanyelvi nevelésben*. In: BALASKÓ MÁRIA – KOHN JÁNOS (szerk.): *A nyelv mint szellemi és gazdasági tőke. A VIII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia előadásainak gyűjteményes kiadása 1998 április 16-18. Szombathely. Szombathely, Berzsényi Dániel Tanárképző Főiskola*. III. 359-364.
- 1999b. *A rendszermondattól a szövegmondatig*. In: *Nyelvi és kommunikációs kultúra az iskolában (= XIII. Anyanyelv-oktatási napok, Eger, 1998, július 7-10.)*, szerk.: V. RAISZ RÓZSA és H. VARGA GYULA. Budapest, Magyar Nyelvtudományi Társaság, I. 225-232.
- 1999c. *Kreativitás az anyanyelvoktatásban*. In: *Nyelvi és kommunikációs kultúra az iskolában (= XIII. Anyanyelv-oktatási napok, Eger, 1998, július 7-10.)*, szerk.: V. RAISZ RÓZSA és H. VARGA GYULA. Budapest, Magyar Nyelvtudományi Társaság, II. 593-599.
- elők. *A humán kommunikáció szemiotikai elmélete felé 2. (A szemiotikai textológia koncepciójáról: Kérdések – Válaszok) / Verso una teoria semiotica della comunicazione umana 2. (Sulla concezione della Testologia semiotica: Domande – risposte)* <Kétnyelvű kiadás>.
- PETŐFI S. JÁNOS – BÁCSI JÁNOS – BÉKESI IMRE – BENKES ZSUZSA – VASS LÁSZLÓ:
1994. *Szövegtan és prózaelemzés. A rövidpróza kreatív-produktív megközelítéséhez*. Budapest, Trezor Kiadó.
- PETŐFI S. JÁNOS – BÁCSI JÁNOS – BENKES ZSUZSA – VASS LÁSZLÓ:
1993. *Szövegtan és verselemzés*. Budapest, Pedagógus Szakma Megújítása Projekt Programiroda.
- PETŐFI S. JÁNOS – BENKES ZSUZSA:
1992. *Elkallódni megkerülni. Versek kreatív megközelítése szövegtani keretben*. Veszprém, Országos Továbbképző, Taneszközfejlesztő és Értékesítő Vállalat.
1998. *A szöveg megközelítései. Kérdések – válaszok. Bevezetés a szemiotikai szövegtanba*. Budapest, Iskolakultúra.
- elők. *A multimediális szövegek megközelítései. Kérdések – válaszok. Bevezetés a statikus 'verbális elem + kép/diagram/...' típusú komplex jelek szemiotikai szövegtanába*. Budapest, Iskolakultúra.
- WACHA IMRE:
1993. *Az irodalmi mű szövegszerkezetének és a szöveg hangzásbeli jellemzőinek összefüggéseiről, a szöveg fonetikai szemléletéről. A prózai (elbeszélő) irodalmi mű és megszólaltatása. Áprily Lajos: A hiúz*. In: *Szemiotikai szövegtan* 6. 35-80.
- MULTIMÉDIA
1996. *Több mediális összetevővel rendelkező irodalmi szövegek elemzése*. (Szerk. BENKES ZSUZSA, a tanulmányokat írta PETŐFI S. JÁNOS) Budapest, OKSzi.

1998. *Több mediális összetevővel rendelkező irodalmi szövegek elemzése II.* (Szerk. PETŐFI S. JÁNOS, a tanulmányokat írták BENKES ZSUZSA és PETŐFI S. JÁNOS) Budapest, OKSzi.

OFFICINA TEXTOLOGICA

Debrecen, Kossuth Egyetemi Kiadó. Főszerk. PETŐFI S. JÁNOS.

PETŐFI S. JÁNOS:

1997. *Egy poliglott szövegnyelvészeti – szövegtani kutatóprogram.* [= *Officina textologica 1.*]

PETŐFI S. JÁNOS (szerk.):

1998. *Koreferáló elemek – koreferenciarelációk. (Magyar nyelvű szövegek elemzése).* [= *Officina textologica 2.*]

SZIKSZAINÉ NAGY IRMA (szerk.):

1999. *Szövegmondat-összetevők lehetséges lineáris elrendezéseinek elemzéséhez. (Magyar nyelvű szövegek elemzése).* [= *Officina textologica 3.*]

DOBI EDIT - PETŐFI S. JÁNOS (szerk.):

2000. *Koreferáló elemek – koreferenciarelációk. Magyar nyelvű szövegek elemzése. Diskusszió.* [= *Officina textologica 4.*]

SZIKSZAINÉ NAGY IRMA (szerk.):

- elők. *Szövegmondat-összetevők lehetséges lineáris elrendezéseinek elemzéséhez. Magyar nyelvű szövegek elemzése. Diskusszió.* [= *Officina textologica.*]

KISS SÁNDOR (szerk.):

- elők. *Koreferáló elemek – koreferenciarelációk. (Kontrasztív szövegelemzés).* [= *Officina textologica.*]

SZEMIOTIKAI SZÖVEGTAN

Szeged, JGY(T)F Kiadó. Szerk: PETŐFI S. JÁNOS, BÉKESI IMRE és VASS LÁSZLÓ.

1994. 7. *A multimediális szövegek szemiotikai textológiai megközelítéséhez.*
 1995. 8. *A verbális szövegek megközelítésének aspektusaihoz (III).*
 1996. 9. *A szemiotikai szövegtani kutatás diszciplináris környezetéhez (I).*
 1997. 10. *A szemiotikai szövegtani kutatás diszciplináris környezetéhez (II).*
 1998. 11. *A szemiotikai szövegtani kutatás diszciplináris környezetéhez (III).*
 1999. 12. *Szövegtani kutatás: témák, eredmények, feladatok (II).*

ASPECTS OF LINGUISTIC EDUCATION FOR MOTHER-TONGUE COMMUNICATION WITHIN THE FRAMEWORK OF A SEMIOTIC TEXTOLOGY

JÁNOS S. PETŐFI – ZSUZSA BENKES

This paper analyzes the following main topics of a textological based linguistic education for mother-tongue communication: a theoretical framework for research in textology, properties of an integrativ semiotic-textological discipline, multimedial communication, interactivity, polyglottal approach, creativity, and optimal explicitness.